

Elaine SJÖGREN, Eva L. RAGNEMALM, Pia TINGSTRÖM, Lars UHLIN, Madeleine ABRANDT DAHLGREN

Linkopingo universitetas • Linköping University

DĖSTYTOJŲ REFLEKTAVIMAI APIE EL. PORTFELIO NAUDOJIMĄ DIDAKTINIŲ MOKĖJIMŲ DOKUMENTAVIMUI: BANDOMASIS TYRIMAS

ACADEMICS' REFLECTIONS ON THE USE OF EPORTFOLIO DOCUMENTATION OF PEDAGOGICAL SKILLS: A PILOT STUDY

SANTRAUKA

Dėstytojų veiklos įvertinimas jau tapo įprasta praktika daugelyje universitetų. Švedijos aukštojo mokslo įsakyme teigama: skiriant akademinių personalą, lygiavertis dėmesys turėtų būti teikiamas tiek didaktiniams mokėjimams, tiek ir mokėjimams atlikti tyrimus. Todėl tapo labai svarbu tinkamai apibrėžti ir atitinkamai dokumentuoti didaktinius mokėjimus. Šiuo tyrimu siekiama aprašyti akademinio personalo patirtį sudarant el. portfelį, skirtą didaktiniams mokėjimams dokumentuoti. Penkiolika dėstytojų dalyvavo bandomajame tyrime: jiems reikėjo susikurti asmeninį el. portfelį. Per pokalbius su tiksline grupė paaiškėjo tam procesui svarbiausi dalykai: reikėtų paminėti universiteto aiškiai nurodytus tikslus ir procedūras, lanksčią dokumentavimo struktūrą ir paramą mentoriams, reikalingą viso proceso metu. Susikūrus el. portfelį, susidurima su dilema, kokia informacija priklauso tik dėstytojui, o ką galima pateikti išorinėms vertinimo sistemoms, renkančioms įrodyti apie mokėjimus.

ABSTRACT

Evaluation of university teachers' performativity has become a common feature of university policies. The Swedish Higher Education Ordinance states that equal attention should be paid to pedagogical skills and research skills when appointing academic staff. Hence, the definition and documentation of pedagogical skills have become increasingly important. The aim of the present study was to describe academics' experiences of starting and composing a structure in an ePortfolio for documentation of pedagogical and didactical skills. Fifteen teachers participated in a pilot study in which they were required to develop a personal ePortfolio. Focus group interviews with the participants highlighted factors of importance for the success of establishing a personal ePortfolio: clearly communicated goals and procedures provided by the university, a flexible structure for documentation, and the need for support in the process through mentoring. Keeping an ePortfolio challenges the boundaries of what is teacher-owned content and what becomes visible to the external assessment systems used to collect evidence of skills.

PAGRINDINIŲ TERMINŲ APIBRĖŽIMAI

- *Didaktiniai mokėjimai* – sudėtingas dėstyto mokėjimų ir akademinių gebėjimų derinys. Turintis šiuos mokėjimus, privalomas žinias ir siekdamas tėstinio profesinio tobulėjimo dėstytojas gali teikti aukšto lygmens paslaugas.
- *Elektroninis portfelis* (el. portfelis) – įvairių patikimų įrodymų rinkinys, atskleidžiantis, ką asmuo išmoko per tam tikrą laiką. Jame žmogus gali reflektuoti savo patirtį (privatusis portfelis) bei įtraukti dokumentus, kurie, atsiradus tam tikram retoriniam tikslui, gali būti atrenkami ir pristatomi vienai ar kelioms auditorijoms (viešasis portfelis). El. portfelis gali būti naudojamas kaip archyvas, taikomas apibendrinamajam vertinimui, ar tiesiog naudojamas mokymosi tikslais. Iprastai su juo siejami šie procesai: duomenų rinkimas, atranka ir reflektavimas. Naudojantis technologijomis, padaugėja galimybų archyvuoti, susieti informaciją, pridėti pasakojimus, bendradarbiauti, publikuoti norimus dalykus.
- *Reflektavimas* (mokymosi kontekste) – grįztamojo ryšio ciklas, kurį sudaro patirtis ir kritinis mąstymas apie tą patirtį pagal tam tikrus nurodymus ir kuriam taikomas įgytas supratimas apie tolesnę mokymo(si) patirtį.

IVADAS

XX a. pradžioje neoliberalus požiūris į aukštąjį mokslą ir jo valdymą privertė pakeisti universiteto dėstytojų Švedijoje veiklą pagal atsiradusius performatyvumo reikalavimus. S. Ballas (2003) kalba apie performatyvumą kaip apie reikalavimą, jog „individualūs specialistai veiktų atsižvelgdami į keliamus tikslus, taikomus rodiklius ir esamus įvertinimus“ (p. 215). Taigi performatyvumo demonstravimas tapo kasdieniu dalyku, su kuriuo susiduria universitetų dėstytojai. Performatyvumo svarba, be to, reiškia, kad universiteto dėstytojai kaip tyrejai privalo

DEFINITIONS OF KEY TERMS

- *Pedagogical (didactical) skills* – a complex combination of teaching skills and pedagogical abilities which, when combined with essential knowledge and continuous professional development, allows educators to practice at a high level.
- *ePortfolio* – a collection of authentic and diverse evidence, representing what a person has learned over time, and on which the person has reflected (a private portfolio), and from which documents can be selected for presentation to one or more audiences for a particular rhetorical purpose (public portfolio). e-Portfolios can be used as an archive, for summative assessment and as a portfolio for learning. Traditional portfolio processes include: collecting, selection, reflecting. Adding technology allows enhancement through: archiving, linking, storytelling, collaborating, publishing.
- *Reflection (in the process of learning)* – a feedback cycle involving experience, guided critical thinking about the experience, and applying the understanding gained towards the next teaching/learning experience.

INTRODUCTION

Since the early 1990s, the neo-liberal approach to the governance of Higher Education has changed the practices of university teachers in Sweden as a response to demands on performativity. The importance of displaying performativity is described by Ball (2003) as the requirement of the “individual practitioners to organize themselves as a response to targets, indicators and evaluations” (ibid., p 215), and thus, displaying performativity has become a part of everyday life in university teaching. The emphasis on performativity means, among other things, that university teachers as researchers have to measure the impact of

vertinti, kokią įtaką turi jų atlikti tyrimai. Tai padaryti galima suskaičiavus savo tyrimų publikacijas ir citatas. Dėstytojo akademiniams mokėjimams įvertinti dažnai naujojama ir studentų nuomonė apie studijų dalyką. Universiteto dėstytojų akademinių mokėjimų pripažinimas įtrauktas į Švedijos aukštojo mokslo darbotvarkę – 1993 m. priimtame Švedijos aukštojo mokslo įstatyme (SFS, 1993, p. 100) paskelbta: priimant asmenį dirbtį dėstytoju, lygiavertis dėmesys turėtų būti skiriamas jo didaktiniams mokėjimams ir mokėjimams atlikti tyrimus. 2007 m. Švedijos vyriausybė inicijavo tyrimą, kuriuo buvo aiškinamas, kaip išplėsti Švedijos aukštojo mokslo institucijų autonomiją (SOU, 2008, p. 104). Jo pasekmė – nuo 2011 m. Švedijos universitetai tapo nepriklausomi, t. y. išliko viesojo sektoriaus dalimi, bet nebepriskluso valstybei ir veikia kaip atskiri juridiniai asmenys. Pokyčiai suteikia universitetams daugiau laisvės, pavyzdžiu, kiekviena įstaiga gali priimti savo nurodymus, kokia reikšmė skiriama didaktiniams mokėjimams, kokia – mokėjimams atlikti tyrimus. Linköpingo universitetas nusprendė priimant į darbą akademinių personalą vienodai atsižvelgti tiek į mokėjimus atlikti tyrimus, tiek ir į didaktinius mokėjimus. Todėl darosi aišku, kodel taip svarbu rasti profesionaliai pagrįstą ir strategiškai teisingą būdą savo didaktiniams mokėjimams atskleisti (Cox, 1999; Smith, Bath, 2003; Trowler ir kt., 2005).

Viešieji kompetentingumą atskleidžiantys portfeliai naudojami jau gana ilgą laiką ir gali būti taikomi kaip apibendrinamoji priemonė studijų kokybei *vertinti*. Portfeliai taip pat gali būti privatieji ir naudojami formuojamaisiais tikslais, norint patarti dėstytojams *profesinio tobulėjimo* klausimais (van der Schaaf, Stocking, 2008). Viešaji portfelj, skirtą didaktiniams mokėjimams atskleisti, gali sudaryti: įrodymai apie kasdienio dėstymo kokybę ir publikuotus didaktinius straipsnius, švietimo projektų dokumentai,

their research through counting the numbers of research publications and their citations. It also means that students' evaluations of courses are frequently used as a measure of the teachers' pedagogical skills. The issue of recognising university teachers' pedagogical skills has been part of the Swedish higher education agenda since the Swedish Higher Education Ordinance (SFS 1993:100), valid since 1993, stated that equal weight should be given to research skills as to pedagogical skills when appointing academic staff for tenured positions. In 2007, the Swedish government instigated an inquiry into ways of extending the autonomy of Swedish Higher Education Institutions (SOU 2008:104). The result of this inquiry is that from 2011, Swedish universities have been independent, i.e. they remain part of the public sector, but cease to be part of the state, as they now have their own legal personality. This change allows universities more freedom, which means that each institution can, for example, decide regulations concerning what weight should be given to research skills in relation to pedagogical skills. Linköping University has decided to keep the system of applying equal weight to both research and pedagogical skills when appointing academic staff. Against this backdrop, it is understandable that the need to create professionally valid and strategic ways to demonstrate pedagogical skills has become important (Cox, 1999; Smith and Bath, 2003; Trowler et al., 2005).

Public portfolios that demonstrate competence have been used for a long time, and can be used summatively for *assessment* of teaching quality. Portfolios can also be private and used formatively to give guidelines for the teacher's *professional development* (van der Schaaf and Stocking, 2008). A public portfolio demonstrating pedagogical skills could contain: evidence of quality in everyday teaching and also published pedagogical articles, documentation of educational projects, or seminars and courses in which the teacher has

aprašymai apie seminarus ir kursus, kuriuose dėstytojas dalyvavo (Tigelaar ir kt., 2006). Siūlyta įtraukti ir dokumentinę informaciją apie veiklą keliuose skirtinguose kontekstuose, suskirsčius ją pagal tam tikrą sistemą, kad būtų galima aiškiai aprašyti dėstytojo didaktinės veiklos ketinimus, turinį ir didaktinės veiklos rezultatus (Ryegård ir kt., 2010). H. Barretto (2007) teigimu, norint tikrai gerai atspindėti dėstytojo didaktinius mokėjimus, reikia, kad portfelyje būtų pateikiami daugiau ar mažiau struktūruoti surinktų duomenų reflektavimai. Ir visiškai nesvarbu, ar šie duomenys buvo surinkti individualiai ar grupėse kartu su kolegomis. Tampant reflektuojančiu praktiku, reikia taikyti ir dėstymo teoriją, pagal kurią patirties ir praktikos reflektavimas gali būti matuojamas ir interpretuojamas (Biggs, 2003). Viena iš tokių struktūrų galėtų būti *reflektuojantis mokymasis* (Schön, 1983; Kolb, 1984) ir reflektuojančios praktikos paradigma, jau senokai vyraujanti literatūroje apie profesinį tobulėjimą (Cowan, 1998). Reflektuojanti praktika yra profesinio tobulėjimo ir asmeninių ir organizacinių pokyčių strategija (Osterman, Kottkamp, 1993).

El. portfeliai, panašiai kaip ir tradiciniai dokumentai, gali atskleisti profesinius mokėjimus arba būti naudojami kaip profesinio tobulėjimo ar reflektuojančio mokymosi priemonės (van Tarwijkia ir kt. 2007). Privatusis el. portfelis gali būti laikomas skaitmeninė erdve, skirta įrodymams apie turimas kvalifikacijas ir mokėjimus saugoti. Iš čia atskirius dokumentus ar tik tam tikrus aspektus, teksto ar multimedijos pavidalu atskleistas žinias ir mokėjimus galima naudoti viešajam dėstymo el. portfeliui sukurti. Privatusis el. portfelis gali padėti mokymosi procese: besimokantieji dėstytojai gali įrašyti, peržiūrėti ir reflektuoti patį procesą atskirai ar kartu su kolegomis (Barett, 2007). Taigi privatusis portfelis gali būti naudojamas kaip priemonė mokėjimams užfiksuoti, kurie vėliau padėtų

participated (Tigelaar et al. 2006). It has been suggested that the portfolio should comprise documented performance from several different contexts, structured systematically so that the intentions, the content, and the outcomes of the pedagogical activities the teacher has performed are clearly described (Ryegård et al., 2010). Barrett (2007) argues that to actually achieve a true representation of the teacher's pedagogical skills, it is important that the portfolio also includes a more or less structured reflection on the collected content, whether this collection has been carried out individually or in groups with colleagues. Becoming a reflective practitioner requires a theory of teaching against which the reflections on practice and experience can be measured and interpreted (Biggs 2003). One such framework is *reflective learning* (Schön 1983, Kolb 1984) and the paradigm of reflective practice that has dominated the literature on professional development for a long time (Cowan 1998). Reflective practice is a strategy of professional development and change on the individual as well as the organizational level (Osterman & Kottkamp 1993).

Just as paper-based portfolios can be seen as showcasing professional skills or as tools for professional development or reflective learning (van Tarwijkia et al. 2007), ePortfolios can be used for similar purposes. A private ePortfolio may be seen as a digital space for the storage of evidence of qualifications or skills, from where, as needed, documents or items, in the form of text or multimedia, demonstrating knowledge and skills, can be selected to produce a public teaching ePortfolio. The private ePortfolio can also be seen as a supporting tool in the learning process, where learners can record, review, and reflect on the process individually or with peers (Barett 2007). Thus, a private portfolio can serve as a tool for the documentation of skills for career advancement and personal development plans, and can also be used for critical reflection and learning purposes (Fitzpatrick and Spiller, 2010). Additionally, the ePortfolio may

kopti karjeros laiptais ar pasitarnautų kuriant asmeninio tobulėjimo planus. Arba gali būti panaudotas kritinio reflektavimo ir mokymosi tikslams (Fitzpatrick, Spiller, 2010). Be to, el. portfeliu galima pasinaudoti norint individualias dėstymo strategijas padaryti viešas, prieinamas kolektyviniam mokymuisi ir dalijimuisi turimomis žiniomis. Kadangi šiandienė diskusija orientuota į ilgalaikį profesinį tobulėjimą ir mokymąsi visą gyvenimą bei būtinybę išlikti konkurencingam, ypač svarbu, kad el. portfeliai skatintų ir padėtų išlaikyti didaktinius mokėjimus (Shepard, Skrabut, 2010).

Teigama: norint užtikrinti kokybišką dėstytmą aukštojo mokslo sistemoje, universitetų politika turėtų būti grindžiama aiškiu teoriniu supratimu, kas sudaro dėstymo kokybę (Barrie ir kt., 2005). Itin svarbu, kad tarpusavyje derėtų vykdoma politika ir taikomos valdymo direktyvos bei fakultetų nustatytos strateginės iniciatyvos ir dėstytojų mokymo(si) veiklos. Švedijoje mokytojų rengėjai gali patys pasirinkti dėstymo ir vertinimo metodus. Todėl el. portfelį naudojimas priklauso nuo vietoje taikomų iniciatyvų. Daugelis universitetų Švedijoje įdiegė portfelį sistemą norėdami paskatinti dėstytojus tobulėti ir vertinti jų didaktinius mokėjimus. Tačiau autoriams žinoma, kad keli Švedijos universitetai tam pačiam tikslui taiko el. portfelio sistemą. Be to, portfelio metodas Švedijoje naudojamas ir, pavyzdžiui, padėti depresija sergantiems asmenims geriau suprasti savo ligą (Nunstedt, 2011).

Vis dar trūksta tyrimų, kaip dėstytojai reaguoja į reikalavimą dokumentuoti savo didaktinius mokėjimus. Neaišku, kokie teoriniai aspektai lemia jų sprendimus ir kokius kokybės rodiklius dėstytojai naudoja kaip savo didaktinio kompetentingumo įrodymą. Taip pat reikia atliliki daugiau tyrimų aiškinantis, kokie veiksniai palengvina ar apsunskina naudojimąsi privačiuoju el. portfeliu kaip reflektuojančios praktikos ir tobulėjimo

serve as an instrument for making individual teaching strategies public and thus available for collective learning and knowledge sharing. As the discussion today focuses on sustained professional development and lifelong learning and the necessity to remain competitive, the implementation of ePortfolios to promote and maintain didactical skills is exceptionally important (Shepard, Skrabut, 2010).

It has been argued that university policies on assuring quality in teaching in higher education need to be based on a clear theoretical understanding of what constitutes such quality in teaching (Barrie et al., 2005). The importance of alignment between policy and management directives, and between faculty strategic initiatives and teachers' teaching and learning practices has been emphasised. Swedish teacher educators are free to choose their own methods for teaching and assessment; as such the use of e-portfolios depends on initiatives by local advocates. Many universities in Sweden had introduced the use of portfolios for the development of teachers and the assessment of their pedagogical skills. However, there are few universities in Sweden, known to the authors that have introduced ePortfolios for the same purpose. Also, in Sweden the portfolio method has been introduced, for example to help patients with depression to understand their illness better (Nunstedt, 2011).

How professional academics respond to the demands of documentation of pedagogical skills is still under-researched, both regarding the theoretical frameworks that guide their decisions, and what quality indicators they develop as evidence for their pedagogical competence. Further research is also needed to explore factors that enable or inhibit the use of a private ePortfolio as a tool for reflective practice and development (McNeill et al., 2010), as well as those which impact on the learning and teaching environment (McColgan, Blackwood, 2009).

priemone (McNeill ir kt., 2010), bei ieškant veiksnių, darančių įtaką mokymo(si) aplinkai (McColgan, Blackwood, 2009).

Siekiant aprašyti privačiojo el. portfelio kūrimo patirtį ir reflektuoti jo naudojimą kaip reflektuojančios praktikos ir tobulėjimo priemonę, atliktas bandomasis tyrimas su universiteto dėstytojais. Mūsų tyrimo klaušimai buvo skirti išsiaiškinti, kokie veiksnių palengvina ar apsunkina naudojimą el. portfeliu ir kas padeda charakterizuoti dėstytojų reflektavimą apie savo mokymą bei didaktinius mokėjimus.

1

METODAS

1.1. TYRIMO KONTEKSTAS

Linkopingo universitete naudojama internetinė mokymosi valdymo sistema (MVS) „It's Learning“. Tai autonominė, internetinė MVS, turinti savo atskirą serverį, bylų struktūras ir duomenų bazę. Sistema keliais skirtingais būdais padeda valdyti mokymosi procesą: ji suskirstyta pagal studijų dalykus ir skirta tiek studentams, tiek ir dėstytojams; joje įdiegta portfeliui kurti skirta programa, kuria naudojasi studenai. Šiame tyrime nuspręsta minėtąją programą panaudoti el. portfeliui, skirtam didaktinių mokėjimų dokumentavimui, kurti. Dėstytojų grupė (15 asmenų) iš Linkopingo universiteto savanoriškai dalyvavo 5 susitikimuose, kurių metu buvo nagrinėjamos el. portfolio naudojimo galimybės, aptariama ir reflektuojama jų darbo pradžia. Dalyviams buvo leista patiems pagal savo poreikius pasirinkti dėstymo portfelio struktūrą ir turinį. Šiame etape projekto vadovas nedavė jokių specifinių nurodymų. Grupė sutarė, kad reikia kurti tokį el. portfelį, kuris, jei tik įmanoma, galėtų būti naudojamas ir formuojamiesiems,

In order to collect experience of starting to structure a private ePortfolio and reflect on its role as a tool for reflective practice and development, a pilot study with teachers from Linköping University was conducted. This had the aim of describing academics' experiences of starting and composing a structure in an ePortfolio for documentation of the development of pedagogical (didactical) skills. Our research questions concerned the teachers' views on what factors enable or inhibit the use of the ePortfolio, and what characterises the teachers' reflections on their learning and own pedagogical (didactical) skills.

1

METHOD

1.1. CONTEXT OF THE STUDY

Linköping University applies an online learning management system (LMS) called It's Learning. As this is a self-contained, web-based LMS, it has its own webserver, file structures and database capabilities. This system provides support for managing education in several different ways. The system is structured on the basis of courses, and is intended for use by both students and teachers. The system contains a portfolio tool for the use of students, but in this study it was decided to use and try it also as an ePortfolio for documentation of pedagogical skills. A group of fifteen teachers from Linköping University volunteered to participate in five face-to-face meetings, to explore the possibilities of using an ePortfolio, and to discuss and reflect on their experiences of starting working with and learning from the use of an ePortfolio tool. The participants were free to adapt the structure and content of the teaching portfolio to suit their own personal needs. No specific instructions from the project leader's point of view were given at this time. The consensus of the group was to form the teaching ePortfolio to fit, if possible,

ir apibendrinamiesiems tikslams. Tai reiškia, kad el. portfelis turėtų leisti reflektuoti asmeninį tobulėjimą privačiai bei suteikti galimybę rinkti įrodymus apie savo didaktinius mokėjimus ir viešai juos publikuoti. Projekto vadovui supažindinus dalyvius su el. portfelio kūrimo programa, surengti dar keturi susitikimai, prieš kiekvieną jų reikėjo atligli tam tikrą užduotį. Dalyviai buvo skatinami perskaityti kolegų el. portfelius ir pateikti komentarus.

Dviejų tikslinių grupių interviu, kuriems vadovavo padėjėjas, įvyko projekto viduryje ir pabaigoje. Jų tikslas – užfiksuoti tyrimo dalyvių patirtį pradėjus naudoti el. portfelį. Tyrimas buvo interaktyvus, nes keturi dalyviai, kurių patirtis pradėjus naudoti portfelį buvo tiriamas, dalyvavo analizuojant ir transkribuotus tikslinės grupės interviu.

1.2. GRUPINIAI INTERVIU

Devyni bandomojo tyrimo dalyviai (8 moterys ir 1 vyras, 40–65 metų) savanoriškai pasisiūlė dalyvauti tikslinėse grupėse ir sutiko, kad pokalbiai būtų įrašyti bei išlaikyti paslaptyje kolegų išsakytas nuomones ir mintis. Kiekvienoje grupėje dalyvavo penki dėstytojai (vienas dėstytojas dalyvavo abiejose grupėse). Visi interviu buvo pusiau struktūruoti, per juos stengtasi išsiaiškinti, kas tyrimo dalyviams padėjo ar trukdė pradėti darbą, rašyti ir reflektuoti savo portfeliuose. Antroji diskusijų tema buvo skirta dalyvių mintims apie viešojo portfelio (profilio), kuris būtų matomas kitiems, kūrimą. Tolesnėse temose klausta, ar specialūs susitikimai palengvino procesą bei kas charakterizuoja dėstytojų reflektavimus apie savo didaktinius mokėjimus. Interviu truko 90–120 min., jie buvo įrašomi ir tada transkribuojami. Grupiniai interviu leido tyrimo dalyviams įvertinti kitų indėli ir palyginti su savo patirtimi. Padėjėjas užtikrino, kad diskusijoje nedominuotų nė vienas dalyvis.

both formative and summative purposes. This means that the ePortfolio should give possibilities for reflection on personal development in a more private sense, as well as provide possibilities for collecting evidence of pedagogical skills which could be selected and presented publicly. A first introduction to the ePortfolio tool given by the project leader was followed by four subsequent meetings, prior to which an activity or task was to be completed, and the participants were encouraged to read and comment on the other participants' ePortfolios.

Two focus group interviews, led by a facilitator, were conducted at the midpoint and at the end of the project, with the aim of documenting the participants' experiences of starting to use an ePortfolio. The research process was interactive in the sense that four of the participants in the project on getting started with the portfolio were also involved as co-researchers in the analysis of the transcribed focus group interviews.

1.2. THE FOCUS OF THE GROUP INTERVIEWS

Nine of the participants in the pilot study (eight women and one man, 40-65 years) volunteered to participate in the focus groups and consented to the interviews being audio-taped and to respect the confidential nature of the views that colleagues in the interview situation might express. Five teachers participated in each group (one teacher participated in both). The interviews were semi-structured and focused on the participants' experiences of what helped or hindered them in starting to work, write and reflect in their portfolios. A second theme of discussion concerned their thoughts about creating a public portfolio (profile) that would be visible to others. Further the themes concerned whether the project meetings contributed to the process and what characterises the teachers' reflections on their own pedagogical (didactical) skills. The interviews lasted 90-120 minutes, and were audio-taped and subsequently transcribed. The group interview situation enabled

1.3. DUOMENŲ ANALIZĖ

Gautų duomenų analizei pasitelktas kokybinis analizės metodas, kiekvienas interviu buvo laikomas atskiru analizės vienetu (Graneheim, Lundman, 2004). Pagrindinis duomenų analizės tikslas – surasti akivaizdžią informaciją, t. y. tekste išskirti aiškius teiginius, galinčius padėti ištirti problemas ir galimybes, slypinčias el. portfolio kūrimo procese. Taip pat norėta išsiaiškinti, kas nutiko tyrimo dalyviams apmąscius savo didaktinius mokėjimus ir mokymosi procesą.

Transkribuota medžiaga analizuota tris etapais. Pirmiausia tyrėjai kelis kartus perskaitė transkribuotą medžiagą, kad gerai susipažintų su pateiktais tekstais. Tada nustatyti reikšminiai (prasminiai, esminiai) vienetai (su nagrinėjama tema susiję žodžiai, sakiniai ar paragrafai), kiekvienai tikslinei grupei padaryta jų santrauka ir, galiausiai, sudarytos atitinkamos kategorijos ir pakategorės. Kiekvienam etape trys tyrėjai aptardavo kodavimo ir skirstymo į kategorijas sistemą, kad būtų rasta bendra nuomonė, kaip aprašyti gautą medžiagą ir kokie ryšiai yra tarp atskirų kategorijų (Malterud, 2001).

Visuose etapuose stengtasi panaudoti kuo daugiau tikrų informantų pasiskymų. Nuomonę apie tyrimą dalyviai išsakė specialiame seminare. Visos kategorijos apibendrintos į platesnes temas ir aptarti gauti rezultatai.

2

GAUTI DUOMENYS

Pirmosios trys temos atspindi kritinius veiknius, pradėjus kurti savo el. portfelį. Pirmoji tema atskleidė poreikį geriau išanalizuoti turimą patirtį ir parodė, kad portfelio kūrimui labai svarbi motyvacija. Antroji tema labiau susijusi su praktiniais dalykais, t. y. „kaip

participants to respond to the contributions of others in the light of their own experiences. The facilitator also took care to ensure that no one participant dominated the discussion.

1.3. DATA ANALYSIS

The data analysis was conducted using qualitative content analysis, and each interview was regarded as one unit of analysis (Graneheim, Lundman, 2004). The main purpose of the analysis was to search for manifest content, i.e., the visible and obvious statements in the text, in order to explore problems and possibilities in the process of starting to compile an ePortfolio, and what happened when the participants began to reflect on their pedagogic skills and their own learning process.

Analyses of the transcripts entailed three main steps; first all transcripts were read several times so that the researchers could become familiar with the texts. After that, meaning units (words, sentences, or paragraphs related to the topic) were identified and condensed for each focus group, and eventually categories and subcategories were formed. At each step, three of the researchers discussed the coding and category system in order to reach a consensus about the content descriptions and relations between categories (Malterud 2001).

The actual words expressed by the informants were used as far as possible during all the analysis steps. Our participants had the opportunity to give us feedback on our analysis at a seminar. As a last step, categories were brought together in broader themes as presented in the findings below.

2

FINDINGS

The first three themes illustrate critical factors in the process of starting to use an ePortfolio. The first theme demonstrated an eagerness to discover one's experience and the importance of

daryti“ arba, tiksliau sakant, parodė, kad el. portfelis privalo turėti tam tikrą struktūrą, bei atskleidė, kad šiam procesui reikia laiko ir pagalbos iš šalies. Trečioji tema apėmė su privatumu susijusius aspektus ir kėlė klausimą, kas turėtų kontroliuoti priėjimą prie portfelyje esančios informacijos.

Paskutinės dvi temos buvo skirtos dėstytojų reflektavimams apie darbą su el. portfeiliu. Paaiškėjo, jog tyrimo dalyviai, atskleidė daug naujų dalykų apmąstę savo didaktinius mokėjimus, suprato, kad savo mokėjimų dokumentavimas gali suteikti galimybes profesiškai tobulėti.

2.1. REALI DARBO PRADŽIA

Prisėsti ir iš tiesų pradėti kurti savo el. portfelį mūsų tyrimo dalyvius paskatino teigiamas jaudulys, kurį kiekvienas išgyvena tik realiai pradėjės rinkti ir dėlioti informaciją. Pokalbių su tikslinėmis grupėmis pavyzdžiai, galbūt, palengvins darbą dar nepradėjusiems rinkti duomenų apie savo didaktinę patirtį:

Labai laukiu, kol galėsiu pasidaryti tokį aprašymą ir apie save, kur galėsiu išdėstyti visą savo didaktinę patirtį. Taip gali atrasti daug, apie ką anksčiau net nepagalvodavai.

Todėl vien tikėjimasis patirti tokį jausmą yra puiki paskata pradėti kurti savo el. portfelį. Apskritai kalbant, gera motyvacija visada paskatina, ir el. portfelio kūrimas nėra išimtis. Atliktas tyrimas parodė, kad dalyvių motyvacijai kurti el. portfelį įtakos turėjo vadovų ar „organizacijos“ interesai (ar poreikiai) šiuo atžvilgiu. Fakulteto vadovo susidomėjimas tartum skatina ir duoda leidimą kurti el. portfelį, kuris atitiktų kitų darbdavių reikalavimus ir poreikius. Šis įdomus pastebėjimas rodo, kad dėstytojai reaguoja į sistemos prasymą parodyti savo mokėjimus.

Jau pakankamai ilgai galvojau, kad reikėtų pradėti kurti portfelį. Taigi noro buvo, tačiau reikėjo tam tikro postūmio, kad pradėčiau viską daryti.

motivation for creating a portfolio. The second theme dealt with practical issues concerning the ‘how to’ or more specifically the need for a structure in an ePortfolio and the kind of support and time that is needed. The third theme concerned privacy issues or the control of access to the information in the portfolio.

The last two themes illustrate the teachers’ reflections on the work with the ePortfolio and the feeling of surprise at the discoveries which emerged as the participants started to reflect on their pedagogic skills and also the realisation that the documentation of skills is empowering.

2.1. ACTUALLY GETTING STARTED

One positive stimulus in the process of getting started with work on the ePortfolio was the evident thrill involved in the collection process and the discovery that it was necessary actually to start the work in order to experience that thrill. Among those who had not yet started their own collection of pedagogical experience, the example below aroused great expectations, which were expressed in the focus groups:

I look forward to that too, making that description for myself, describing what you have been doing pedagogically, and then you discover things you have not previously thought about at all, really.

It is clear that the mere expectation of this experience is a powerful motivator for the creation of a teaching ePortfolio. General, motivation is an important aspect of getting started with something, and an ePortfolio is no exception. One issue that appeared to affect motivation in our study was the perceived interest (or demand) of superiors or ‘the organisation’ in the ePortfolio itself. The interest or demand of the head of department is also assumed to convey implicit permission to spend time creating the ePortfolio to meet the demands of subsequent employers. This is an interesting finding, showing that teachers are willing to respond when the system calls for the demonstration of skills.

Būtent pokalbis su vadovu pastūmėjo mane rašyti. Tuomet ir padariau pirmą įrašą. Tiesiog apmąsciau, ką galėtų reikšti mokėjimų įrodymas.

2.2. „KAIP DARYTI?“

Per intervju su tiksline grupe vis pasikartodavo tema, kad el. portfelių kūrimas reikalauja laiko. Reikėjo tam tikros standartizuotos struktūros, pavyzdžiui, rašant naudotis pateiktais šablonais, pasidomėti kolegų patirtimi, kaip jie dokumentuoja savo mokėjimus. Be abejo, reikėjo ir laiko viskam aprašyti. Jei trūkdavo iš anksto nustatytos struktūros, dalyviams kildavo sunkumų. Ši sumaištis itin išryškėjo pirmaisiais rašymo etapais. Toliau pateiktas vieno dalyvio pasisakymas:

Pritariu tam, ką anksčiau sakei apie tai, kad reikėtų susikurti kažokią struktūrą, kaip viską tinkamai sudėlioti. Kai pradedi su tuščiu lapu prieš akis, tai, man atrodo, kad sunku viską padaryti. Imi galvoti maždaug „tai ką dabar čia rašyti?“

Vienas iš galimų paaiškinimų, kodėl tyrimo dalyviai pageidavo aiškios struktūros ir detalių nurodymų, tas, kad el. portfelio tikslas nebuvo aiškiai apibrėžtas nuo pat projekto pradžios. H. Woodward ir P. Nanlohy (2004) teigimu, svarbu žinoti, kokiam tikslui portfelis bus skirtas. Prieš įdiegiant el. portfelio sistemą, reikia gerai išsiaiškinti visus el. portfelio kūrimo privalumus. Mūsų turimi duomenys rodo, kad dar prieš pradedant rinkti duomenis svarbu žinoti, kam bus skirtas portfelis.

Be to, kai kurie tyrimo dalyviai išreiškė nepasitenkinimą gana griežta informacijos pateikimo struktūra, taikoma programoje. Jie norejo daugiau laisvės pateikti duomenis taip, kaip jiems atrodė geriau. Tam tikras nusivylimas informacijos pateikimo struktūra apsunuskino ir pavėlino duomenų įvedimo į sistemą procesą:

It has been on my mind for quite a long time that I need to start writing a portfolio. So emotionally, there was a will, but I needed this push to get going.

What made me start writing was a conversation with my boss. That's when I wrote the first bit, actually, just to think through what evidence of skills could mean.

2.2. THE 'HOW TO'

A recurring theme throughout the focus group interviews was that the creation of an ePortfolio requires time. There was a need for a standardised structure e.g. the use of templates to help with the writing, a need for feedback from colleagues on how skills were documented, and a need for time to do the documentation. The lack of a pre-defined structure caused some confusion among the participants regarding how they should document their skills in the portfolio. This confusion was particularly evident in the early phases of the writing. The quotation below is an example of how one of the informants expressed this:

But I agree with what you said earlier about creating some structure for how to document what you've got on the net, because just starting with a blank page in front of you is pretty difficult, I think. Kind of like; 'Well, what do I write there?'

A possible explanation for the experienced need for a clear structure and detailed instructions could be that the purpose of the e-Portfolio was not clearly defined from the outset of the project. Woodward and Nanlohy (2004) demonstrated that it was important for the purpose of the portfolio to be known, and that the advantages of developing an ePortfolio had to be fully explored during the implementation of the ePortfolio process. Our data indicates that knowing the purpose of the portfolio is important in order to start collecting data for it.

Further, some of the participants were frustrated by the rigidity of the information structure enforced by the electronic tool and

Viena iš šios programos problemų yra tai, kad tu negali pateikti duomenis pagal dvi skirtinges schemas. Jeigu jau pasidarei viską vienaip, reikės beveik viską pradeti iš pradžių ir perskirstyti. Negali tiesiog imti ir perdėlioti visko kitaip.

Tikintis, kad portfelis bus naudojamas įvairiems tikslams, reikia lanksčios sistemos informacijai pateikti. Viešojo mokymo portfelio struktūra ir turinys dažniausiai priklauso nuo įstaigos, kurioje dėstytojas dirba, nustatytų ir pateiktų standartų bei kriterijų (Tillema, 2003). Imanoma, kad įstaigas labiau domina kiekybiškai apskaičiuojami rezultatai, o ne už jų slypintys kokybiniai aspektai (Buckridge, 2008). Svarbu išsiaiškinti, ar galima sukurti el. portfelį, kuris aprėptų abu paminėtus tikslus. Sékmingsai funkcionuojančio el. portfelio, skirto didaktiniams mokėjimams vertinti ir tobulinti, pavyzdys – Dėstytojų rengimo programa Ajobos universitete (Jun ir kt., 2007). Sistemą sudaro įvairūs šablonai, leidžiantys dėstytojams lanksčiai naudotis įvairiomis priemonėmis, padedančiomis susikurti, plantiti ir vertinti dėstytojo el. portfelį.

I. Doherty (2010) aprašė Medicinos ir sveikatos mokslų fakulteto akademiniams personalui skirtų profesinio tobulėjimo modulių dizainą, plėtrą ir pristatymą. Šie moduliai padėjo dėstytojams formuoti studijų sistemą pagal mokslinio dėstymo modelį. Galimybės pagal tam tikrą sistemą aprašyti ir dokumentuoti savo veiklas bei atrasti glaudų didaktinį ryšį tarp dėstymo ir tiriamosios srities pasirodė itin svarbios (Fox, 2011). K. Apelgren ir B. Giertz (2001) patarė, kad akademiniés (ir kitokios) kvalifikacijos portfelis turėtų pateikti medžiagą, parodančią tikrąjį dėstytojo akademinių meistriškumą (*kas?*). Be to, į kvalifikacijų portfelį reikėtų įtraukti duomenis, ką patyrė studentai, kurie buvo mokomi (*kaip?*). Privaloma kvalifikacijų portfelio dalis – dėstytojo reflektavimai apie savo didaktinę veiklą (*kodėl?*).

would have preferred to organise their data differently or more flexibly. The frustration of the information structure delayed or complicated the process of entering data:

One problem with this tool is that it doesn't allow the possibility of structuring according to two schemes, so if you have already done it one way you almost have to start from the beginning and restructure; you can't, like, reorganise.

The basis of the desire for a flexible information structure is thought to be the expectation that the portfolio is to serve multiple purposes. The structure and content of a public teaching portfolio is usually determined by the individual organisation for which the teacher is working, thus providing internal standards and criteria for its use (Tillema 2003). A potential problem may be that institutions are more interested in quantifiable results than in what might be the more qualitative terms and ideas behind those results (Buckridge 2008). An important question is whether it is possible to design an ePortfolio for the twin purposes mentioned earlier. A successful example of using ePortfolios for assessment as well as for the development of pedagogical skills is the Teacher Education Program at the University of Iowa (Jun et al. 2007). The Iowa ePortfolio consists of a series of templates which allow flexibility and the utilisation of various tools to produce, distribute, and assess the teacher's ePortfolio.

Doherty (2010) described the design, development and delivery of a set of professional development modules to support academic staff within a Faculty of Medical and Health Sciences in developing their teaching with a model of scholarly teaching. The possibility to systematically professionalize and document one's own teaching activities and develop teaching concepts seems to be important as well as to be able to experience a close didactic connection between teaching and one's own field of research (Fox 2011). Apelgren & Giertz (2001) give the following advice about pedagogical, as well as

Pastebėjome, kad dėstytojams sunku išmokti valdyti el. portfeliui kurti skirtą programą. Kliūtis buvo techninė sistema:

Sunku pradėti. Man atrodo, kad visa programa sudėtinga ir sunkiai valdoma.

H. Woodwardas ir P. Nanlohy (2004) pabrėžė, kad viena iš el. portfolio grėsmių – mokymosi platformos technologinės naujovės. Mokymasis naudoti šią technologiją gali nustelbti galimybes, kurias suteikia portfelio kūrimas. Reikia sukurti technologiją, kuri šias elektronines sistemas padarytų lengviau prieinamas. K. Himpšlas ir P. Baumgartneris (2009) įvertino el. portfelių kūrimui skirtos programinės įrangos sistemas. Jie klausė, „kokios būtų rekomendacijos įstaigoms, norinčioms aukštojo mokslo sistemoje įdiegti elektroninio portfolio sistemą?“ Autoriai padarė išvadą, kad naudojama technologija jau šiek tiek pasenusi, todėl reikėtų tobulinti programinę įrangą.

Dėstytojai taip pat pageidavo reflektavimo ir dokumentavimo procesų metu gauti atsiliepimų iš kitų dalyvių:

Man patiko pati mintis, kad mes pažiūrėtume vienas kito portfelius. Manajame šiuo metu nieko daug nerasi. Bet galėtum rasti kažkokius užuominų. Tikriausiai reikėtų turėti ir kokį nors forumą, kur galėtumėm rašyti atsiliepimus ir padėti kolegoms. Tai dar vienas būdas, kaip neužstrigti su darbais.

Šių atsiliepimų tikslas dvejopas. Pirmiausia, peržvelgės kolegų darbus, dėstytojas galėtų pasitikrinti, ar gerai supranta portfeliu koncepciją, kolegos portfelyje rasta medžiaga gali inspiruoti naujų minčių. Be to, portfeliu galima naudoti ir kaip forumą žinioms skleisti. L. Annisas (1993) aprašė bendradarbiavimą kuriant nepriekaištingą dėstymo portfelį ir duoda patarimą, kaip pasirinkti mentoriją, kaip organizacijos gali „užsiauginti“ savo mentorius, įdiegusios dėstymo portfelių kūrimo sistemą. N. Tisani (2008) taip pat pabrėžė komandinės paramos svarbą.

other qualification portfolios: A pedagogical qualification portfolio should show material that gives a true picture of a teacher's pedagogical proficiency (*what*). In addition, a qualification portfolio should include what kind of impression this has made on the students being taught (*how*). An indispensable part of a qualification portfolio is the teacher's reflections on his/her own pedagogical activities (*why*).

We also saw that the teachers found it difficult to learn to use the tool for the ePortfolio and that the technical system itself appeared to be a hindrance:

It is hard to get started. I think it is complex, and difficult to navigate overall.

Woodward and Nanlohy (2004) highlighted how one danger of ePortfolios can be the technological novelty of the learning platform, and that learning to use the technology overshadows the learning opportunities of portfolio construction. Technologies must be designed to make these electronic systems more accessible. Himpšl & Baumgartner (2009) evaluated ePortfolio software systems and asked the question “What recommendations can be made to departments that now want to implement electronic portfolios in higher education with a given purpose?” Their conclusion was that the technology is somewhat antiquated, which calls for further development of the software.

The teachers also talked about the need for feedback from the other participants in the reflection and documentation process:

This idea appealed to me, that we go and look at each other's portfolios. You won't find much in mine at the moment. But you can get some hints and perhaps one should somewhere have some such forum for feedback so that we can use that for peer assistance, because that is another way to proceed (get unstuck).

The purpose of this feedback is thought to be twofold; first, to verify one's conception of the portfolio by looking at colleagues' interpretations, and second to use the portfolio

Kalbant apie reflektuojančią praktiką, reikalingos ir pamatinės teorijos, suteikiančios portfelių kūrėjams galimybę dalytis naudinga informacija ir bendradarbiauti. Mokymosi visą gyvenimą procesai turi ir asmeninės naudos, atsispindinčios patirtyje (McAllister ir kt., 2008).

Kitas veiksnys, paskatinęs žmones greičiau imtis atliki užduotis, – nustatyta darbo pateikimo data. Užduotis reikėjo atliki tarp susitikimų, tad artėjanti diena privertė kai kuriuos tyrimo dalyvius pagaliau sėstis ir imtis darbo. Su tam tikra ironija teigama, kad žmones reikia pabaksnoti „lazda“, nes vien tik „morkos“ neužteks. Reikalingas spaudimas iš išorės.

Štai mes čia dabar, tu dirbai, ir visi kiti kažkiek laiko skyrė tam, bet neturėjome viskam pakankamai laiko. Iš tikrujų... tada pradedi galvoti, kiek tai realu? Ar viską padarysime? Ar viskas sveiko proto ribose? Ar iš viso kas nors gausis, jei padidinsim tempus?

Laikas – kaip tik tas veiksnys, kuris svarbus, kai jo trūksta. Keli asmenys dalyvavo projekte tik laisvu laiku, todėl neturėjo galimybės atliki užduočių nesubėdami. Taip pat reikia pastebėti, kad artėjant kitam numatytam susitikimui, nustatytas darbo atlikimo terminas priversdavo kai kuriuos dalyvius galėti gale sėsti prie el. portfelio ir atliki užduotis. Šie rezultatai rodo, kad yra keletas organizacinių aspektų, galinčių padėti arba sukliudytį darbui su dėstymo el. portfeliais.

2.3. PRIVATUMAS

Vienas iš sunkumų, su kuriais susidūrė dėstytojai, – kaip nustatyti ribą tarp viešai prieinamų ir privačių duomenų. Dar reikėjo pasitiketi ir programine įranga, kad riba būtų išlaikyta. Kadangi kaip vieną iš el. portfelio kūrimo tikslų dėstytojai nurodė didaktinių mokėjimų tobulinimą, buvo svarbu, kad naudojama programinė įranga leistų atliki

as a knowledge dissemination forum. A teacher may be inspired by something found in a colleague's portfolio. Annis (1993) describes a collaborative approach to developing a polished teaching portfolio and provides advice on the selection of a mentor and on how institutions can 'grow' their own on-campus mentors when implementing teaching portfolios, in order to address the issues of peer-feedback. Also Tisani (2008) underlines the need for team support and also, in the idea of reflective practice, the need for underpinning theories that make provision for collaborative and shared practice among the builders of the portfolio. Lifelong learning processes represent personal gains that span across experiences (McAllister et al. 2008).

Another factor that enabled people to get started with the tasks assigned was the deadline implied at the meetings. The tasks were supposed to be completed between meetings, and the social pressure of the upcoming meeting caused several participants to finally sit down and get started. This was ironically referred to as the need for a 'stick', signifying that 'carrots' are not enough, there has to be external pressure.

Here we are now, and you have been working, and everybody has spent some time on this, and we have not had time enough. Really... that's when you think, how realistic is this? Will we do this? Is it reasonable? Will it work at all if you scale it up?

This may also be related to the final issue, that of time. One factor that was important only when it was lacking was time. Several of the participants took part in the project in their spare time, and were unable to take time to complete the tasks either in part or in their entirety. Also, when a meeting was upcoming, the implied deadlines made several participants finally take the time to sit down and begin work on their ePortfolios.

These findings indicate that there are several organisational aspects that can help or hinder the work on teaching ePortfolios.

reflektavimą, kuris laikomas vienu esminių el. portfelio naudojimo aspektų (Barett, 2007). Vis dėlto tyrimo dalyviai nebuvvo įsitikinę, kad norėtų, jog jų apmąstymus matytų nežinomi asmenys. Susirūpinimą išreiškė kai kurie tyrėjai, o literatūros šaltiniuose vis dažniau kritikuojama reflektuojanti praktika (Saltiel, 2010). Tyrimo dalyvių minčios apie savo dėstymą gali būti itin jautrios ir jie nelinkę jomis dalytis su studentais ar viršininkais:

... rašau tik sau. Ten sudedu savo jausmus [...] ir nežinau, kaip visa tai apsaugoti, nes noriu būti tikras, kad tai, ką rašau, liktų tik man. Tai tarsi mano dienoraštis, tai ką rašau.

Be to, nelengva nuspresti, ką reikėtų publicuoti viešai, o ką pasilikti tik sau.

Buvo daug sunkiau, nei galvojau. Reikėjo visą medžiagą parinkti pagal tam tikrą struktūrą ir reikėjo nuspresti, kas bus prieinama viešai, o kas bus privatu... Pavyzdžiui, jeigu yra tie vadinamieji „administratoriai“, kurie gali kišti nosį visur ir visaip...

Portfelyje esančios informacijos kontrolė arba, tiksliau sakant, privatumo aspektas buvo akivaizdus per visą projektą. Kyla du klausimai: „Kokios informacijos iš manęs gali reikalauti mano vadovybė užtikrindama dėstymo kokybę?“ ir „Jeigu pateiksiu visas detales, išskaitant ir klaidas, iš kurių šiuo metu mokausi, ar jie manęs vis dar norės?“ Pastarasis klausimas reiškia: „Atsargiai pasirenku, kokią informaciją pateikti, kad sudaryčiau tinkamą savo įvaizdį viešojoje erdvėje“. T. McMahoно ir kolegų (2007) tyrimas atskleidė: stebint dėstymo procesą, kokybės gerinimo tikslais itin svarbu turėti galimybę pasirinkti mentorium, teisę nuspresti, iš ką sutelkti dėmesį ir kontroliuoti grižtamojo ryšio dokumentavimo struktūrą.

Už pirmojo klausimo slypinti priežastis gali būti susijusi su įsigalėjusia tradicija, kad

2.3. PRIVACY ISSUES

One difficulty for our teachers was deciding about the demarcation between private and public data, and then trusting the computer software to guarantee that this distinction was sustained. Since one of the purposes that teachers identified for the ePortfolio was that of supporting the development of pedagogical skills, it was important that the software tool allowed the accommodation of the process of reflection. This has been argued as crucial for the use of ePortfolios (Barett, 2007). The participants were, however, not sure they wanted to show all their reflections to an unknown audience. Concerns have been raised by some researchers, and literature on critiquing reflective practice is emerging (Saltiel, 2010). The participants' reflections on their own teaching were potentially very sensitive, and not readily shared with either the students involved or superiors:

... I write that which is only for me. Into that I put my feelings [...] and I don't know how secure this is because you really have to be sure that you can keep this to yourself. It's like my diary, what I'm writing.

Additionally, exactly what one was supposed to display publicly and what was to be kept private was not easy to decide.

It was more difficult than I had thought, to structure the content, and to decide what was public and what was private.

...if there are persons, so called "administrators" for example, who can pry into everything in every way..

Control over the information in the portfolio or, more accurately, the issue of privacy was evident in this project. There appear to be two related issues, one being the question “What can my superiors demand that I reveal to them in the process of ensuring teaching quality?” and the other being more general: “If I reveal every detail, including mistakes that I am in the process of learning from, will I be

universiteto dėstytojas yra savo dėstomo studijų dalyko vadovas, todėl planavimas ir dėstymas daugeliui šio projekto dalyvių yra labai autonomiški procesai. Antroji problema labai praktiška. Daroma prielaida, kad portfelyje bus dviejų tipų medžiaga, t. y. privati informacija, skirta dėstytojų profesiniam tobulėjimui, ir vieša informacija, skirta jų mokėjimams reklamuoti. Čia iškyyla gana techninis klausimas – kaip (saugiai) išlaikyti šią ribą, perkeliant duomenis iš privačios erdvės į viešąją. O. Dysthe (2003) teigia, kad el. portfeliai keičia spalvas tarsi chameleonas. Tai priklauso ne tik nuo el. portfelio tikslo ir pasirinkto dizaino, bet ir nuo to, kaip dėstytojai supranta el. portfelius ir patį kontekstą. El. portfelis dar nėra baigtinė, nusistovėjusi sąvoka (Granberg, 2010).

2.4. ATRANDAMI MOKĖJIMAI (ARBA MOKĖJIMŲ TRÜKUMAS)

Yra žinoma, kad dėstymo portfeliai – efektyvi priemonė skatinti dėstytojus įsitraukti į savęs reflektavimo procesą, nes reikia atsirinkti, ką įtraukti į savo portfelius (Holt ir kt., 2001). Tai patvirtino ir mūsų tyrimas. Pastebėjome, kad dėstytojams šis procesas padėjo atskleisti savo mokėjimus ir pastebėti „duobes“, t. y. silpnąsias vietas. Reflektuoti galima ir rašant (t. y. kuriant dalykus, kuriuos reikia pasirinkti). Rašymas padeda dėstytojams išsakyti savikritiką: anksčiau tai nebuvo galima, nes reflektavimas buvo laikomas vidiniu, tik mintyse vykstančiu procesu.

Besiruošdamas kažką dokumentuoti, turi reflektuoti ir gerai apgalvoti, ką parašyti, ką pasirinkti. Turi reflektuoti, su kuo dar svarbu dirbti.

Taip atsitiko, kai priverčiau save viską išreišksti raštu. Galvoje tarsi ir turi susidėliojės mintis, esi viską apgalvojės ir pan. Tačiau kai esi priverstas viską išreišksti raštu, tik tuomet

weighed and found wanting?” or its corollary “I choose carefully what information to make public in order to present a suitable public image”. In McMahon et al.’s (2007) study, it was stated that it was very important, when using observation of teaching to improve quality, to have control over the choice of mentor, over the focus of the observation, and over the structure of the feedback documentation.

The reason for the first concern may be the tradition that a university teacher is the ruler of his or her own course, and the planning and execution of teaching is a very autonomous process for many of the people in this project. The second concern is very practical and takes as an assumption that there will be two kinds of material in the portfolio; the private stuff intended for the teachers’ own professional development, and the public information intended to advertise their skills. This raises the technical question of how to maintain this distinction (safely) while saving work in the process of transferring items from private to public areas. Dysthe (2003) stated that it can be seen that e-portfolios have shifting colours, like chameleons, depending not only on their purpose and design but also teacher educators’ understanding of e-portfolios and the context itself. The ePortfolio is not a complete concept yet, and can be seen as a concept under construction (Granberg 2010).

2.4. DISCOVERIES OF SKILLS (OR LACK OF SKILLS)

It is known that teaching portfolios are an effective way of encouraging and enabling teachers to engage in self-reflection as they select performance items for their portfolios (Holt et al., 2001). This was borne out in our study as well, and expressed in terms of a discovery of development and also as the discovery of “black holes”, i.e. areas of weakness. Our teachers also demonstrated that there is another step involving reflection, namely writing (i.e. the process of creating items to select). The exercise of writing provides a level

suvoki, kad trūksta argumentų ar dar kažko. Bent jau esu priverstas dėti daugiau pastangų, kad viskas būtų aišku ir susieta. Arba kad pastebėtum, kas nesisieja ir kodėl.

Šiomis citatomis išreikštas troškimas reflektuoti rodo, kad dėstytojai yra susipažinę su mokymosi potencialu, kurį gali suteikti portfeliai. El. portfelis gali leisti reflektuoti dokumentuojant viską pagal tam tikrą struktūrą arba rašant tinklaraštį, kuriame būtų pateikiamas svarbios temos ar tos dienos įvykiai. R. Beckas su kolegomis (2005) tyrė, ar iš dėstytojo tobulėjimą orientuoti formuojamieji portfeliai geriau patvirtino profesinius rezultatus nei apibendrinantys portfeliai. Gauti rezultatai rodo, kad el. portfeliai gali būti itin naudinga priemonė dėstytojų profesiniam tobulėjimui.

2.5. ASMENINIO TOBULĖJIMO POJŪTIS

Iš teigiamų portfelio naudojimo rezultatų reikėtų paminėti padidėjusį studentų asmeninės atsakomybės už mokymąsi jausmą, didesnę motyvaciją siekti tikslų ir rezultatų bei susidomėjimą mokymusi (Widemar, 1998). Elektroninio portfelio kūrimas duoda panašią naudą kaip ir popieriuje dokumentuojamų portfelių rengimas. Tačiau rengiant portfelį elektroniniu būdu atsiranda daugiau galimybių atskleisti savo talentus ir gebėjimus. Skaitmeninė metodologija leidžia dėstytojams pamatyti ir suprasti savo tobulėjimą bei nustatyti tobulintinas sritis (Widemar, 1998). Panašiai kaip T. Wiedmaro (1998) pateiktose rezultatuose apie skaitmeninius portfelius, taip ir šiame el. portfelių tyime dalyvavę dėstytojai, apžvelgę profesinius pasiekimus, prakalbo ir apie asmeninį tobulėjimą.

Negaliu pasakyti, kada mano gebėjimai išaugo – prieš dvejus ar penkerius metus. Tačiau dabar jaučiu visai kitokį saugumo jausmą. Ir giliai savyje suvokiu, kad dabar su visku galiu susitvarkyti visiškai kitaip nei anksčiau. Ir būtent tai man yra kokybė...

of self-critique that was not previously possible when the reflections were merely internal.

But simply preparing to document something makes you reflect and carefully consider what you write, what you pick out, and you reflect on what is important to work on.

It's happened that, when I've forced myself to express myself in writing, that you have thoughts in your head such as, well, these are well thought out and so on. But it is not until you are forced to put it in writing that you realise that there is a hole in your reasoning or something. At least I have to put in more effort to see that this is coherent or that I can find the parts where things are disconnected and why.

The desire for reflection expressed in the above quotes also shows that these teachers are aware of the learning potential that portfolios may provide. An ePortfolio can enable reflection either through a structured process of documenting or through a blog that contains reflections on important themes or the day's events. Beck et al. (2005) investigated whether the formative portfolios focusing on teacher development supported professional outcomes better than summative portfolios did, and their results suggested that ePortfolios might provide a useful technique to enhance teaching development.

2.5. SENSE OF PERSONAL EMPOWERMENT

For students, positive results of portfolio use include a stronger sense of personal responsibility for learning, increased motivation to achieve results and reach goals, and heightened interest in learning (Widemar, 1998). Reported benefits of the electronic portfolio development process are similar to those that have been recorded for paper-based portfolios, but the enhanced medium offers additional ways to show talents and abilities. The digital methodology helps teachers to see and hear their own personal growth through audio, and to identify areas of weakness for possible improvement (Widemar,

P. Tuckeris ir kolegos (2002) pastebėjo, kad portfeliai besinaudojantys dėstytojai teigia, jog jų kūrimas buvo veiksmingas ir efektyvus procesas. Tikėtina, kad jaudulys, su kuriuo šio projekto dalyviai susidūrė bandydami vaizdžiai pateikti savo mokėjimus ir turimą patirtį, tik parodo, kaip el. portfelis padeda jiems kelti pasitikėjimą savimi ir savigarbą.

3

METODOLOGINIAI SAMPROTAVIMAI

Kadangi savanoriai paprastai būna itin motyvuoti, o tyrimą kartu atliekantys kolegos labiau už nuotolinius tyréjus yra linkę ieškoti teigiamų rezultatų, šio tyrimo rezultatai galėjo būti kitokie, jei tame būtų dalyvavę kiti asmenys. Kitas šio tyrimo trūkumas – kadangi dalyviai tyrimui skyrė savo laisvalaikį, o keletas iš visių neturėjo laiko užduočiai pabaigti, galima įtarti, kad pastarųjų nuomonė gali skirtis nuo tyrome dalyvavusių ir visas užduotis atlikusių asmenų.

IŠVADOS

Nepaisant techninių problemų ir laiko trūkumo savo el. portfeliui kurti, visi tyrome dalyvavę dėstytojai nurodė, kad pokalbiai ir diskusijos apie procesą buvo smagi ir pozityvi patirtis. Vis dėlto darbas su el. portfeliu nebuvo įvertintas visiškai teigiamai. Tyrome dalyvavę dėstytojai atrado tam tikrų kliūčių. Vienas daugiausiai kritikos sulaukusių veiksnių – motyvacija darbui. Suabejota realia el. portfelio nauda ateityje. Be to, neaišku, ar jis atitiks vėlesnių darbdavių poreikius. Kitas įtaką motyvacijai darantis veiksnys – akivaizdus vadovybės poreikis numatyti naudą organizacijai. Vadinas, diegiant organizacijos nustatyta dėstymo el. portfelių sistemą, svarbu, kad dėstytojai jaustų, jog buvo

1998). As in the results reported in Wiedmar (1998) concerning digital portfolios, teachers in this ePortfolio study who reviewed and reflected on professional accomplishments also expressed a sense of personal empowerment.

I can't tell if I improved my capacity two or five years ago, but I feel a security in a totally different way, and at the back of my mind I realize that I can handle these things in a different way now than I could previously, and to me, that is a quality...

Tucker et al. (2002) also noted that teachers using portfolios stated that the creation of the portfolio was powerful. It is possible that the thrill that we observed among the participants in this project as they visualised their skills and experience may explain how the ePortfolio helps in the development of their self-esteem.

3

METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

Since volunteers are usually highly motivated, and co-researchers may also be inclined to look harder for positive results than a more distanced researcher, the results of this study might have been different with other participants. Another weakness of this study is that as the participants took part in their spare time and several of them did not have time to complete the tasks, one may suspect that the views of the latter are different from the views of those who finished all the tasks.

CONCLUSION

Despite technical problems and the lack of time to create an ePortfolio, all the teachers in this study indicated that the discussions about creating one were a positive and exciting experience. However, the experience of working with the ePortfolio itself was not entirely

verta stengtis ir skirti savo laiką el. portfeluius susikurti.

Vienas iš veiksniių, privertęs žmones kurti el. portfelius, – numatyta susitikimas su kolegomis, per kurį reikėjo savo darbą parodyti kitiems. Galima daryti prielaidą, kad el. portfelio sistemą geriausia diegti kontroliuojamoje socialinėje aplinkoje, t. y. darbo grupėse, susitikimų metu ir pan.

Kalbant apie tai, kaip el. portfeliai atitiks kitų darbdavių keliamus reikalavimus, reikia atkreipti dėmesį į kokybės vertinimą aukštojo mokslo sistemoje. Iš dėstytojų pasisakymų aiškėja, kad organizacijoms, nusprendusioms įdiegti el. portfelio sistemą, reikėtų išanalizuoti kelis praktinius aspektus, leidžiančių sėkmingai pasiekti šį tikslą. Mūsų bandomojo tyrimo rezultatai rodo, kad svarbu aiškiai apibrėžti, kokių tikslų bus naudojamas el. portfelis, ir aiškiai nusakyti, kokie pačios organizacijos interesai ir poreikiai. Taip pat reikia sukurti kontroliuojamą socialinę aplinką, t. y. paskirti laiką darbui atlikti ir konstruktyviems atsiliepimams duoti bei priimti. Vis dėlto negalima teigti, kad įdiegus el. portfelio sistemą organizacija taps efektyvesnė. Išanalizavus M. Leggetto ir A. Bunkerio (2006) tyrimą, paaiškėjo, kad pirminis dėstymo portfelio sukūrimas yra naudingas mentorystės kontekste, tačiau tikėtina, kad privalomas daugiafunkcinio dėstymo portfelio naudojimas turės neigiamą įtaką organizacijos efektyvumui. Taip pat svarbu į el. portfelio naudojimą pažvelgti iš dėstytojų perspektyvos bei aptarti poveikį jų profesijai. S. Harriso (2005) teigimu, naujoji aukštojo mokslo viešojo valdymo sistema keičia akademinių identitetą ir sumenkina profesines įstaigas. Kyla pavyrus, kad neapdairiai naudojant el. portfelius veiklai įvertinti, bus naudojamas ne profesiniai, o administraciniai įvertinimo kriterijai.

Dėstytojų reflektavimai rodo, kad daugelis jų naudojasi performatyvumo aspektu, t. y. kelia sau daugiau reikalavimų, kontroliuoja

positive – several barriers to its creation were found. One critical factor concerned the basic motivation for the work; doubts were mentioned about the actual usefulness of the ePortfolio in the future and whether it would meet the demands of subsequent employers. The other aspect that appears to affect motivation is the apparent demand from superiors for perceived utility in the organisation, which indicates that when implementing organisation-wide teaching ePortfolios, it is important that the teachers feel that the effort put into the creation of the ePortfolio is time well spent.

One factor that made people sit down and get started was the implied deadline of a real-life meeting with peers where portfolios were to be shown. This indicates that the development of ePortfolios in an organisation is probably best implemented in a controlled social setting, i.e. in working groups, meetings etc.

The issue that arose concerning how ePortfolios would meet the demands of a later employer is interesting in relation to the discourse on measuring quality in higher education. Based on the teachers' reflections regarding this issue, it is apparent that if organisations plan to introduce teaching ePortfolios, several quite practical issues need to be addressed in order to achieve the goal. The findings of this pilot study show that it is important to define a clear objective for the use of an e-Portfolio, and to make clear the interest or demand of the organisation. Another issue is the need for organising a controlled social setting around the work, i.e. the allocation of time to carry out the work and engage in giving and receiving constructive feedback. With that said, it is not self-evident that implementation of e-Portfolios will enhance the effectiveness of the organisation. Analyses from a study by Leggett and Bunker (2006) showed that an initial development of teaching portfolios within a mentoring relationship has value, but the mandatory use of a multipurpose teaching portfolio was likely to impact adversely on the effectiveness of the organization. It is also

save, nusistato terminus ir pan. Dėstytojai turėtų laikyti save tarpininkais, galinčiais atrasti alternatyvių mąstymo ir veiklos būdų. Pastebėjome, kad personalui tobulėjant ir tampant sąmoningesniu, dėstytojai gali igyti gebėjimą išskirti kokybės kriterijus savo darbui vertinti. Be to, kartu su kolegomis galima šiuos kriterijus aptarti ir priimti su jais susijusius sprendimus. Tai būtų profesionaliai pagrįsti kriterijai, o ne administracijos nustatytos kategorijos. C. E. Shephardas ir E. Skrabutė (2010) teigia: galvojant apie el. portfelių kūrimo procesus, vertėtų labiau suderinti dėstytojų poreikius ir veiklą. Reikia išsamesnių tyrimų, padėsiančių nustatyti galimus prieštaravimus tarp reflektavimų privatumo ir viešųjų el. portfelio aspektų. Taip pat daugiau tyrimų reikia ir el. portfelių ilgalaikei naudai nustatyti bei iššiaiškinti, kokį poveikį dėstymo / studijavimo aplinkai turi susitikimai su kolegomis bei instruktoriais kuriant el. portfelius. Šis bandomasis tyrimas atskleidė: privalu nustatyti aiškų tikslą, nurodyti organizacijos poreikius ir interesus, sukurti kontroliuojamą socialinę darbo aplinką, pateikti konstruktyvius atsiliepimus ir nustatyti laiką, per kurį darbas turi būti atliktas. Iš šiuos aspektus reikia atsižvelgti atliekant išsamesnius el. portfelių, kaip prie-monės didaktiniams mokėjimams dokumentuoti, tyrimus.

important to discuss the use of the ePortfolio from the perspective of academic teachers, and the impact on their professional role. Harris (2005) argues that the new public management and governance of higher education changes academic identities and weakens professional agencies. There is a potential risk that an incautious implementation of e-Portfolios as a way of measuring and evaluating performance may adopt administrative criteria for evaluation rather than professional criteria.

The teachers' reflections in this study give some indications that they have adopted the agenda of performativity, suggesting for themselves more demands, control, deadlines, etc. Academics need to recognise themselves as agents with the potential for collective agency to find alternative ways of thinking and acting. We see an important implication for staff development in the enhancement of awareness that the academic teachers themselves are capable of developing quality criteria for assessing their own work. These criteria can be negotiated and agreed between academic colleagues, and will in this sense be professionally grounded, rather than a response to administratively decided categories. Shephard and Skrabut (2010) argued that greater alignment with teacher needs and practices is required when thinking on ePortfolio processes. Further studies are needed to study the potential conflict between the privacy of reflections and the public state of an ePortfolio. The benefits of ePortfolio processes over time and the effects of ePortfolio meetings with peers and coaches on the learning and teaching environment are other areas where more research is needed. The findings of this pilot study, i.e. the need for a clear purpose, an evident interest or demand from the organisation; a controlled social setting around the work; the need for constructive feedback and the time to carry out the work, are aspects that can inform further research on the use e-Portfolios as a means of documenting pedagogical skills.

LITERATŪRA / REFERENCES

Annis L. (1993). The key role of the mentor. In Seldin P. et al. (Eds.) *Successful use evident interest or demand from the organisation; controlled social settings around the work; and providing the teachers with deadlines, feedback and the time to carry out the work of Teaching Portfolios*. Bolton, MA: Anker Publishing Co.

Apelgren K., Giertz B. (2001). *Pedagogisk meritportfölj och plötsligt var jag meriterad [A pedagogical qualification portfolio-and all of a sudden I was qualified]*. Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering, Rapport nr 27. Uppsala, Uppsala universitet.

Ball S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity // *Journal of Educational Policy*, Vol. 18, No. 2, p. 215–228.

Barrie S., Ginnis P., Prosser M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance // *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, No. 6, p. 641–656.

Barett H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement // *The REFLECT Initiative Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 50, No. 6, p. 436–449.

Beck R., Livne N., Bear S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios and professional development // *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 3, p. 221–244.

Biggs J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*. 2nd edn. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.

Buckridge M. (2008). Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy // *International Journal for Academic Development*, Vol. 13, No. 2, p. 117–127.

Cowan J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection-in-action*. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.

Cox M. (1999). Peer consultation and faculty learning communities'. In Knapper C., Piccinin S. (Eds.) *Using Consultants to Improve Teaching: new directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Doherty I. (2010). A learning design for engaging academics with online professional development modules // *Journal of Learning Design*, Vol. 4, No. 1, p. 1–14.

Dysthe O. (2003). *Dialog, samspel och lärande [Dialogue, teamwork and learning]*. Lund: Studentlitteratur.

Fitzpatrick M. A., Spiller D. (2010). The teaching portfolio; institutional imperative or teacher's personal journey? // *Higher Education Research & Development*, Vol. 29, No. 2, p. 167–178.

Fox R. (2011). The role of scholarship in the quality of teaching and learning // *Teacher Education and Practice*, Vol. 24, No. 4, p. 458–461.

Granberg C. (2010). E-portfolios in higher education 2002–2009: the social construction of discourse, design and dissemination // *European Journal of Teacher Education*, Vol. 33, No. 3, p. 309–322.

Graneheim U. H., Lundman G. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness // *Nurse Education Today*, Vol. 24, No. 2, p. 105–112.

Harris S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times // *Teaching in Higher Education*, Vol. 10, No. 4, p. 421–433.

Himself K., Baumgartner P. (2009). Evaluation of E-Portfolio Software // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol. 4, No. 1, p. 16–22.

Holt D., Mc Allister P., Inngram E. (2001). Technology 2000, Using electronic portfolios for the performance assessment of teaching and learning // *Computers in the schools*, Vol. 18, No. 4, p. 185–198.

Jun M. K., Anthony R., Achrazoglu J., Coghill-Behrends W. (2007). Using ePortfolios for the assessment and professional development of newly-hired teachers // *Teach Trends*, Vol. 51, No. 4, p. 45–50.

Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Leggett M., Bunker A. (2006). Teaching portfolios and university culture // *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 30, No. 3, p. 269–282.

Malterud K. (2001). Qualitative research standards; challenges, and guidelines // *The Lancet*, Vol. 358, No. 9280, p. 483–488.

McAllister L. M., Hallman G. C., Harper W. E (2008). The ePortfolio as a tool for lifelong learning: Contextualizing Australian practice' Proceedings International Lifelong Learning Conference. Yeppon, Queensland, p. 246–252.

McColgan K., Blackwood B. (2009). A systematic review protocol on the use of teaching portfolios for educators in further and higher education // *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 65, No. 21, p. 2500–2507.

McMahon T., Barrett T., O'Neill G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions // *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, No. 4, p. 499–511.

McNeil H., Brown J. M., Shaw N. J. (2010). First year specialist trainee's engagement with reflective practice in the e-portfolio // *Advances in Health Sciences Education*, Vol. 15, No. 4, p. 547–558.

Nunstedt H. (2011). *A tool for learning – How patients with depressive disorder and nursing staff learn and use the portfolio method within psychiatric out-patient care*. Doctoral dissertation. University of Gothenburg: Department of Health and Care Sciences.

Osterman K., Kottkamp R. (1993). *Reflective Practice for Educators: Improving schooling through professional development*. California: Corwin Press.

Ryegård Å., Apelgren K., Olsson T. (2010). *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*. Uppsala University.

Saltiel D. (2010). Judgement, narrative and discourse. A critique of reflective practice. In Bradbury H. et al. (Eds.), *Beyond Reflective Practice*. Routledge: Oxon.

Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Shephard C. E., Skrabut E. (2010). Rethinking electronic portfolios to promote sustainability among teachers // *Teach Trends*, Vol. 55, No. 5, p. 31–38.

Smith C., Bath D. (2003). Evaluation of a networked staff development strategy for departmental tutor trainers: Benefits, limitations and future directions // *International Journal for Academic Development*, Vol. 8, No. 12, p. 145–158.

SFS (Swedish Code of Statutes) 1993:100. Högskoleförordningen (Swedish Higher Education Ordinance).

SOU (Swedish Government Official Report) 2008:104. Självständiglärosätten. Betänkande av Autonomiutredningen. (Independent higher education institutions. Propals of Swedish HEI Autonomy Inquiry) Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Tigelaar D., Dolmans D., de Grave W., Wolfhagen I., van der Vleuten C. (2006). Participant's opinions on the usefulness of a teaching portfolio // *Medical Education*, Vol. 40, No. 4, p. 371–378.

Tillema H. (2003). Auditing assessment practices; establishing quality criteria in the appraisal of competences in organisations // *International Journal of Human Resource Development and Management*, Vol. 3, No. 4, p. 359–369.

Tisani N. (2008). Challenges in producing a portfolio for assessment: in search of underpinning educational theories // *Theories in Higher Education*, Vol. 13, No. 5, p. 549–557.

Trowler P., Fanghanel J., Wareman T. (2005). Freeing the chi of change: The higher education academy and enhancing teaching and learning in higher education // *Studies in Higher Education*, Vol. 30, No. 4, p. 427–444.

Tucker P., Stronge J., Gareis C. (2002). *Handbook on Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Development*. Larchmont, NY: Eye on education.

van der Schaaf M., Stokking K. M. (2008). Developing and validating a design for teacher portfolio assessment // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, No. 3, p. 245–262.

van Tartwijk J., Driessens E., van Der Vleutenc C., et al. (2007). Factors influencing the successful introducing of portfolios// *Quality in Higher Education*, Vol. 13, No. 1, p. 69–79.

Wiedmer T. (1998). Digital portfolios: Capturing and demonstrating skills and levels of performance // *Phi Delta Kappan*, Vol. 79, No. 8, p. 586–589.

Woodward H., Nanlohy P. (2004). Digital portfolios: fact or fashion? // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, No. 2, p. 227–238.

Iteikta 2012 m. gegužės mėn.

Delivered 2012 May

ELAINE SJÖGREN

Moksliinių interesų kryptys: studijavimas aukštojo mokslo institucijose, švietimo projektavimas ir plėtotė, el. portfelis ir studijavimas, psichosocialiniai veiksnių ir studijavimas.

Research interest: learning in higher education, education develop and design, portfolio and learning, psychosocial factors and learning.

Linköpingo universitetas
Sveikatos mokslo fakultetas
Medicinos ir sveikatos katedra

Linköping University
Faculty of Health Sciences
Department of Medicine and Health

S-58183 Linköping, Sweden
Elaine.sjogren@liu.se

EVA L. RAGNEMALM

Moksliinių interesų kryptys: kompiuterinės įrangos naudojimas mokymosi procese ir elgesio pokyčiai.

Research interests: computer support for learning and behaviour change.

Linköpingo universitetas
Kompiuterių ir informacijos mokslo katedra

Linköping University
Department of computer and information science

S-581 83 Linköping, Sweden
eva.ragnemalm@liu.se

PIA TINGSTRÖM

Mokslinių interesų kryptys: medicininis švietimas ir pacientų mokymasis.

Research interest: medical education including patients' learning.

Linköpingo universitetas
Sveikatos mokslų fakultetas
Medicinos ir sveikatos katedra

Linköping University
Faculty of Health Sciences
Department of Medicine and Health

S-58183 Linköping, Sweden
pia.tingstrom@liu.se

LARS UHLIN

Mokslinių interesų kryptys: lankstusis, distancinis mokymasis, mokymasis internetu, elektroninis mokymasis, probleminis mokymasis, švietimo projektavimas ir plėtotė.

Research interests: flexible, distance and online learning, e-learning, problem-based learning, educational development and design.

Linköpingo universitetas
Sveikatos mokslų fakultetas
Medicinos ir sveikatos katedra

Linköping University
Faculty of Health Sciences
Department of Medicine and Health

S-58183 Linköping, Sweden
lars.uhlin@liu.se

MADELEINE ABRANDT DAHLGREN

Mokslinių interesų kryptys: studijavimas aukštojo mokslo institucijose, profesinis mokymasis ir perėjimas į profesinę veiklą, probleminis mokymasis, mokymasis ir praktika sveikatos priežiūros sektoriuje, kokybiniai tyrimai, praktikos teorija.

Research interests: learning in higher education, professional education and the transition to working life, problem-based learning, interprofessional learning and practice in the health care sector, interview research, qualitative analysis, practice theory.

Linköpingo universitetas
Sveikatos mokslų fakultetas
Medicinos ir sveikatos katedra

Linköping University
Faculty of Health Sciences
Department of Medicine and Health

S-58183 Linköping, Sweden
madeleine.abrandt.dahlgren@liu.se